



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

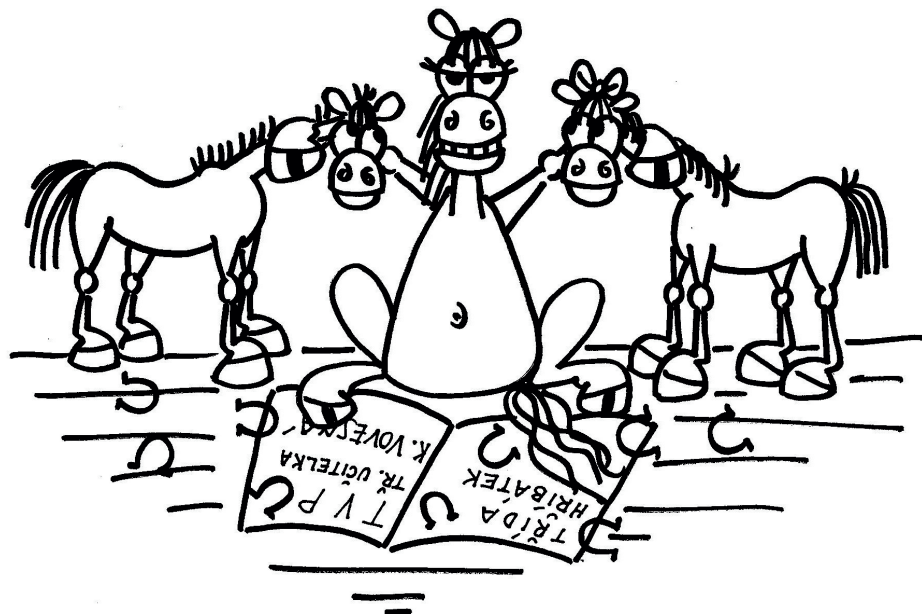
Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Tvorba třídních vzdělávacích programů

garant: Alena Váchová



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



2. Tvorba třídních vzdělávacích programů.

Studijní materiál pro kurzy OP VK, PF JU v Českých Budějovicích

- určeno pro vnitřní potřebu semináře

zpracovali:

Alena Váchová

Juliana Gardošová

Romana Píchová

Hana Švejdová

Petra Waldaufová

Miroslav Procházka

editace: Eva Svobodová, Alena Váchová

ilustrace: Adéla Drtinová

OBSAH:

1 VÝCHODISKA K TVORBĚ TVP – ALENA VÁCHOVÁ.....	4
1.1 Teoretická východiska.....	4
1.2 Kurikulární východiska pro tvorbu Tvp.....	5
2 PLÁNOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU VE TŘÍDĚ MŠ - ALENA VÁCHOVÁ.....	6
2.1 Hodnocení vzdělávacích podmínek a diagnostika dětí.....	6
2.2 Konkretizace podmínek vzdělávání.....	8
2.2.1 Organizace dne ve třídě.....	8
2.2.2 Pravidla třídy.....	10
2.3 Stanovení cílů vzdělávání na úrovni třídy.....	10
2.4 Vzdělávací nabídka.....	14
2.5 Evaluace třídního vzdělávacího programu.....	18
3 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ PROGRAMY V MŠ.....	20
3.1 Využití Montessori pedagogiky v mateřské škole – Romana Píchová.....	20
3.1.1 Principy pedagogiky Marie Montessori.....	20
3.1.2 Lidské tendence – využití pro vzdělání.....	22
3.2 Waldorfská pedagogika v mateřské škole – Petra Waldaufová.....	25
3.3 Vzdělávací program Začít spolu – Juliana Gardošová.....	28
3.3.1 Filozofický základ programu.....	28
3.3.2 Základní principy programu Začít spolu.....	28
Závěr.....	30
Literatura.....	32
Několik slov závěrem o nás lidech, o vás učitelkách a komunikaci – Miroslav Procházka.....	33

1 VÝCHODISKA K TVORBĚ TVP – ALENA VÁCHOVÁ

1. 1 Teoretická východiska

Reformní pedagogika

Současný přístup k dítěti a k jeho vzdělávání vychází z myšlení a praxe pedagogů, kteří ve své době nepřijímali tehdy běžný způsob výchovy a vzdělávání a hledali nové cesty. Toto hledání vyústilo koncem 19. stol. v tzv. hnutí nové výchovy. Vznikala reformní pedagogika a s ní alternativní školy, ve kterých nacházíme mnohé z toho, o co se dnes snažíme v mateřských školách. V alternativních školách se mění postoj k dítěti, je snaha pochopit je, respektovat, dát mu lásku a trpělivost, nepřetvářet je dle svých představ. Důraz je kladen na spontaneitu, tvořivost, svobodu jednání a nenásilné rozvíjení vnitřních sil člověka. Není vyžadována přísná kázeň, ve škole děti mají svobodu pohybu a vyjadřování. Podporuje se individualita, spolupráce, praktická činnost dětí. Významná je účast rodiny na práci školy. Učitelé mají relativní volnost v obsahu i metodách výchovného působení.

Humanistická psychologie (2. pol. 20.století)

Jedněmi z představitelů jsou Abraham Harold **Maslow** a Carl Ranson **Rogers**.

Základní myšlenky: – dítě je hodné, dobré, tvořivé, společenské, jedinečné – povznášení vědomí vlastního já – osobnostní rozvoj – kultivace v uspokojování potřeb – rozvíjení vyšších hodnot – tvořivost .

V předškolní výchově je kladen důraz na spontánnost, hru, humor, citovou vnímavost, přirozenost a otevřenost ve styku s druhým. Posiluje se sebedůvěru a sebeúcta dítěte.

Konstruktivismus

Konstruktivismus v psychologických a sociálních vědách je směr druhé poloviny 20. století, který zdůrazňuje **aktivní úlohu člověka, význam jeho vnitřních předpokladů a důležitost jeho interakce s prostředím a společností**. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 271)

Dítě by mělo mít možnost zkonstruovat si své poznání, vystavět si je s využitím všech svých dosavadních zkušeností. Učitel zajišťuje, aby si tyto prekoncepty obohatilo a rozvinulo, dalo do souvislostí, a to ve skupině, protože zkušenosti jednoho jsou podnětem pro ostatní. Učení je interaktivní proces mezi dětmi a dospělými, dětmi navzájem, dětmi a prostředím. Opírá se o praktickou činnost, samostatné objevování dítěte. Chybovat je přirozené. Pro učení je nutný dostatek času.

Osobnostně orientovaný model

Humanistická psychologie a konstruktivismus je základem pro dnešní **osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání**. Dítě má právo být přijímáno takové jaké je, být samo sebou, odlišovat se, být společensky akceptováno, má právo na seberealizaci. Mocenský přístup k dítěti se změnil na **partnerský vztah, který napomáhá dítě rozvíjet podle jeho možností (ne ho přizpůsobit normě)**.

Osobnostně orientovaný model klade vysoké nároky na učitelku, především na **empatické** porozumění, díky němuž učitelka dokáže vnímat dítě a lépe mu tak porozumět.

Vztah založený na tomto postoji předpokládá, že jsme schopni bezpodmínečně přijmout každého jedince, jaký je, přistupovat k němu s respektem a dát mu najevo, že nám na něm záleží.

Osobnostně orientovaný model se kromě vztahu k dítěti vyznačuje i novým vztahem k rodině, k dalšímu vzdělávání, principem alternativnosti, situačním učením a rozvojem komunikace, samostatností a tvořivou aktivitou. Učení má vycházet z vnitřní motivace dítěte a využívat zážitky a přímou zkušenost.

1.2 Kurikulární východiska pro tvorbu Tvp

Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) si jednotlivé školy vytváří svůj Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV), který je východiskem třídního vzdělávacího programu (dále TVP).

RVP PV ⇨ **ŠVP PV** ⇨ **TVP**

Tento způsob plánování zajistí, že RVP PV je naplňován ve všech školách a třídách mateřských škol. Je tak zajištěna soudržnost cílů třídy a školy, školy a RVP PV.

„RVP PV určuje *společný rámec*, který je třeba zachovávat.“ (RVP PV str. 4) Definuje cíle, obsah, podmínky i očekávané výsledky vzdělávání, udává obsah školního kurikula a základní pokyny i kritéria pro evaluaci vzdělávání. Zároveň ale umožňuje školám alternativní způsoby práce.

Školní vzdělávací program jasně formuluje, jak bude probíhat plánování ve třídách a co bude TVP obsahovat /jak bude školní program rozpracován a upřesněn podle podmínek třídy/. Rozpracování se netýká jen obsahu vzdělávání, ale i konkrétních podmínek a evaluace vzdělávání.

2 PLÁNOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU VE TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY – ALENA VÁCHOVÁ

2.1 Hodnocení vzdělávacích podmínek a diagnostika dětí

Plánování ve třídě ovlivňuje podmínky třídy. Prostorové uspořádání a vybavení třídy, pracovní doba pedagogů, skutečnost, zda se v ranních či odpoledních hodinách spojují děti s jinou třídou, zda musejí přecházet do jídelny, zda jsou toalety bezpečně dostupné ze třídy, umístění šatny, prostor zahrady aj., to vše život ve třídě (i plánování tohoto života) ovlivní. Pedagogové by měli využít silné stránky třídy a co nejméně eliminovat slabé.

Jednou z podmínek vzdělávání je **spoluúčast rodičů** na něm. Dnešní rodiče sdělují své představy o tom, co potřebuje jejich dítě a co bychom mu měli předat, svobodněji než dříve. Více se ptají, více oponují, více požadují. Je to dobře, i když nám to někdy komplikuje situaci a přináší práci navíc. Rodiče budou při vzdělávání dětí velmi silným spojencem, náš respekt vůči nim se nám bohatě vrátí a v důsledku se vyplatí hlavně dětem.

Rodiče mohou kromě dobrých vztahů přispět i svými nápady a aktivním zapojením do dění ve třídě (poskytnutí pomůcek, vybavení, návštěvy na pracovišti, zajímavé výlety, setkání ...). Některá přání rodičů ale mohou být v rozporu s trendy současného vzdělávání (soutěže, nucení do jídla, výchova k poslušnosti...). Je na profesionálně pedagogů, aby dokázali obhájit to, co je pro děti nejlepší.

Charakteristika třídy jako základ TVP

K tomu, abychom mohly cílevědomě pracovat s celou třídou, musíme co nejdříve a co nejpřesněji porozumět daným potřebným možnostem a vzdělávacím potřebám celé skupiny. Charakteristika třídy jako celku a pedagogická diagnostika jednotlivých dětí, zaměřená na jejich rozvojové možnosti, by proto měla být součástí každého třídního plánu. Důležitý je počet dětí, složení třídy z hlediska věku a pohlaví (máme-li jeden cíl, různě ho budeme plnit s dětmi 3–4letými, s 5–6letými), potřeby třídy jako celku (v čem je třeba se věnovat všem, popř. jak) i potřeby výraznějších jednotlivců (v čem a jak je třeba se věnovat jim). Sledujeme vztahy mezi dětmi, jejich zájmy, něčím se vymykající jedince – dominantní osobnosti třídy, naopak nesmělé, odstrkované, citově labilní či opožděné děti, děti s odkladem školní docházky.

Základní informace o dítěti získává škola z potvrzení od lékaře, požadované při nástupu dítěte do mš (měla by v něm být uvedena nemoc či porucha, která mohla být problémem v kolektivu dětí). Dále často MŠ dává svůj **dotazník rodičům**. V něm jsou významné informace z oblasti psychosociální (je-li zvyklé pobývat mimo domov, jak se vyrovnává se změnou a zátěží, jak je citově stabilní, na jaké osoby je citově nejvíce vázáno, má-li kamarády a vychází s nimi atd.). Důležité jsou informace o motivaci – co ho baví, s čím si nejraději hraje, co dítě samostatně zvládá, co naopak nemá rádo, popř. čeho se bojí.... Podobné otázky umožní rodičům říci o svém dítěti něco zajímavého a pozitivního, co má rádo, co umí. Inspirací k vytvoření podobného dotazníku může být pro školu kupříkladu Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v mateřských školách (Tauris 2008).

Otázky by vždy měly vyjadřovat zájem o dítě, o podporu jeho rozvojových možností, ne snahu zjistit jeho nedostatky! To musí být zřetelné i z formulace otázek

– např. Které z činností Vaše dítě už dokáže a) samo, b) s pomocí c) dosud nedokáže), popř. s čím potřebuje pomoci.

Stručná charakteristika třídy bude zajímat i rodiče a může být pro ně podána zajímavější formou.

Příklad z TVP H. Švejdové:

KDO je letos 6. TŘÍDA?

JSME TŘÍDA HNĚDÁ – v překladu dětí Třída čokolády, bahýnka a medvědí kůže

JE NÁS 29 CELKEM, z toho 26 dětí, 2 třídní učitelky a 1 asistentka pedagoga z 26 zapsaných dětí je 14 kluků a 12 holčiček, 8 dětí jsou předškoláci (dětí 5–7leté, 2 děti mají odklad školní docházky), 8 dětí je střední věkové skupiny (dětí 4–5leté), 7 dětí je mladší věkové skupiny (dětí 3–4leté), 3 učitelky (2 třídní + 1 asistentka), celkem mnoholeté.

S dětmi v naší třídě pracuje konkrétně tandem učitelek ve složení 2 třídních učitelék M.. V... a H.. Š... a 1 asistentky pedagoga Martiny K... (pro integraci dítěte se specifickými problémy a potřebami.)

Provozními zaměstnanci, působícími ve třídě a spolupracujícími s učitelkami, jsou paní uklízečka Martina K... a paní kuchařka Jana K....

Informace získané od rodičů si učitelky postupně doplňují diagnostickými metodami, jejichž základem je pozorování dítěte. Pedagogická diagnostika je prostředkem k poznání silných i slabých stránek dítěte. Při jeho rozvíjení **vždy vycházíme z toho, jaké dítě je, co umí a na základě toho stanovíme obsah dalšího vzdělávání i vzdělávací strategie, které dítěti vyhovují.**

Poznání **silných stránek osobnosti dítěte** nám pomůže podpořit i oblasti problémové. Příklad: Má-li chlapec pohybově nadaný problém s řečí, využijeme jeho dovedností a zálibu v pohybu, budeme ho spojovat se slovem, říkankami, písničkami.... Dítě má přirozenou radost z toho, co zvládá, a rádo to také dělá, cítí se spokojeně a to je pro vzdělávání významné. Poznání silných stránek dítěte nám zároveň pomůže vidět v něm to „dobré“. Je prokázáno, že učitelovy představy o dítěti mohou následně ovlivnit výsledky vzdělávání dítěte. Jsou-li pozitivní, dítě se lépe rozvíjí. Proto by **zásada opory o kladné rysy** dítěte měla být jednou ze základních pedagogických zásad, které dodržujeme.

Individualizovaná diagnostika, kterou v současné době v předškolním vzdělávání pedagogové uplatňují, směřuje k hodnocení dítěte ve vztahu k němu samému. Sledujeme postup a porovnáváme dosaženou úroveň za určitý časový úsek (Zelinková 2001, s. 14).

Vedle pozorování využíváme z metod pedagogické diagnostiky v mateřské škole zejména rozhovor, testy nebo analýzu prací dětí. Oblasti diagnostiky v mateřské škole i vhodné metody vymezuje velmi dobře publikace VÚP Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (2007). Její předností je, že kritéria hodnocení vycházejí z RVP PV, pedagogové mohou využít i vývojové škály zde uvedené a vybrat si z několika hodnotících archů.

2.2 Konkretizace podmínek vzdělávání

Ve třídě je nutné konkretizovat podmínky vzdělávání ŠVP PV. V něm není upřesněna např. organizace dne v jednotlivých třídách.

2.2.1 Organizace dne ve třídě – denní řád, jednotný postup

Na základě podmínek třídy si učitelky ve třídě promýšlí **chod celého dne, domlouvají se na organizaci a požadavcích na děti tak, aby byla zachována jednotnost jejich působení.** Vycházejí z toho, co udává ŠVP PV, snahou je přiblížit se co nejvíce ideálním podmínkám, které vymezuje RVP PV (str.32–36), např. vytvořit dostatečný prostor pro spontánní herní aktivity dětí, umožnit především mladším dětem nezúčastnit se společných řízených činností a zvolit si alternativní činnost, podporovat činnostní, kooperativní a prožitkové učení, vytvářet prostor pro společné rituály, dostatečné pohybové vyžití a spontánní pohyb venku.

Jednotný postup vyžaduje dohodu týkající se rozsahu samostatnosti a omezení dětí (při sebeobsluze u jídla, pohybu v prostorách MŠ aj.). Na jejich tvorbě by se měli podílet všichni zaměstnanci, kteří se ve třídě pohybují, aby působení všech dospělých na děti bylo jednotné a pozitivní.

Příklad: „Paní učitelko, proč si nesmím nalít polévku sám? Když je tu paní učitelka Jana, tak si vždycky naléváme.“ Učitelka: „Když je tu paní učitelka Jana, tak se třeba stavte na uši. Když jsem tu já, tak tu bude pořádek, pamatuj si to, Jirko.“ Tak taková komunikace by se v mateřské škole skutečně objevovat neměla.

Příklady situací, které je nutné promyslet:

- chodíme do umývárny jednotlivě či společně?,
- řadíme u stolku se svačinou či hned si nosíme na stůl, každý sám vše?, naléváme si pití?,
- při jídle jsme potichu?,
- čekáme na sebe u stolku?,
- přidáváme si samy?, děkujeme za to?,
- přejeme si dobrou chuť?, uklízíme si drobky?
- co děláme, když dojíme a uklidíme si po sobě?

S organizací dne seznámíme i rodiče, jsou zde pro ně důležité informace a často i pravidla, která se jich týkají. Je ideální, když si ta ostatní převezmou i do svých domovů (oblečení si před odpočinkem srovnám na židličku, uklidím si po sobě talíř a příbor...).

Příklad z programu MŠ Klatovy Studentská ul. 6 třída, Hana Švejdová

Jak to u nás chodí? (stručně a věcně) ...

- *Provoz naší třídy je od 6,30 do 15,30 hod (poté jsou děti v 15,30hod spojovány v přízemí v 5.třídě). Ve čtvrtek je provoz v naší třídě do 16hodin.*

V 16 hodin se každý den děti převádějí i s věcmi do 7. třídy v provozní budově (vchod velkými vraty), kde v 16,30hod provoz MŠ končí.

- **Ranní hry** / hry dětí od rána do svačiny, tj. zhruba od 6,30 do 8,45/ jsou volné hry dle výběru dětí, učitelka je aktivním účastníkem her, hraje si s dětmi. **Hračku z domova** si k nám děti smějí nosit s pravidlem, že ji smí půjčit kamarádovi. **Nenosíme do školky pistole, ostré předměty, karabinky a jiné šperky na krku. Droboučké hračky, sponky, šperky atd.** jsou vystavené riziku, že je dítě někde ztratí nebo zakramaří a pak jsou z toho zbytečně slzy – **nedoporučujeme a neuhlídáme všechny sponky, pidihračičky atd.**
- ...
- **Společné řízené činnosti – společné hry** u nás probíhají v době zhruba od **9,15–10 hodin**, hrajeme si na něco všichni dohromady☺.
- **Společný pobyt venku je** u nás pravidelný zhruba od 10 hod. (10,30?) – záleží na počasí) do 12 hod. Potřebujeme **oblečení, které smíme umazat, vhodnou obuv, náhradní oblečení a pláštěnky v tašce v šatně.**
- **Stolujeme a stravujeme se společně!** Společně svačíme – zhruba v 9 a v 15 hod.– i obědváme – zhruba v 12 hodin. Do jídla děti nenutíme, motivujeme je jídlo ochutnat, děti si mohou určit množství jídla stejně jako jídlo přidávat. Pitný režim je zajištěný v průběhu celého dne!!!
- **Odpolední odpočinek** probíhá v čase zhruba 12,30 – 14,15hod.Na lehátka odcházíme společně všichni, část času určeného pro odpočinek je věnována čtení, vyprávění, zpěvu, hře na flétnu apod. Děti, které nespí, vstávají dřív a hrají si ve třídě (musíme ale respektovat pravidlo Nerušit spící kamarády!)
- ...

RITUÁLY

V organizaci dne by se měla objevit určitá pravidelnost vycházející především ze stravovacích rituálů, ale z rituálů sociálních, jakými je třeba ranní společné pozdravení v kruhu, písnička na začátku řízených činností či ranní pohybové činnosti. **Tyto rituály dají dni v mateřské škole řád a z něj vyplývající pocit bezpečí** dětem, i když je režim dne pružný. Děti pak den vnímají jako příjemné plynutí času, ve kterém vědí, co bude následovat, a přitom si uvědomují si, že je možné v případě potřeby tento tok času pozměnit.

Příklad: Čas od příchodu dětí do MŠ do svačiny bývá ve třídě Kuřátek obvykle vyhrazen spontánním hrám dětí. Ukončen je úklidem hraček a společným ranním cvičením, po kterém následuje řízená činnost. V průběhu ranních her si však kluci postavili překážkovou dráhu a k jejímu zdolávání získali téměř celou třídu. Učitelka využila vzniklé situace a podpořila aktivity dětí o další cvičební prvky a pohybové hry, ale děti, které přicházely do třídy později se prakticky vůbec nezúčastnily volné hry. Po svačině učitelka zařadila rituál obvyklý před řízenou činností a dětem nabídla výběr mezi volnou hrou podle vlastního výběru nebo řízenou činností, kterou jim připravila. Děti se rozhodly pro volnou hru a kluci začali stavět novou překážkovou dráhu.

2.2.2 Pravidla třídy - pro děti i pedagogy

Přestože učitelky mají svou představu o potřebných pravidlech, která je třeba v zájmu zajištění pohody ve třídě zavést, **vytváříme tato pravidla společně s dětmi**. Utváří-li si pravidla samy, mají k nim jiný vztah a větší odpovědnost za jejich dodržování. Pravidla se snažíme **formulovat pozitivně**, tj. tak, jak by to být mělo. Vyhnout se předponě NE jde téměř ve všech případech.

Příklad: Pohybujeme se opatrně, chováme se k sobě jako kamarádi, o hračky se domlouváme, snažíme se o čistotu v umývárně a na toaletách...

Pravidla jsou součástí třídního vzdělávacího programu, i když jsou zpravidla zobrazena v piktogramech na stěnách. Každý piktogram má své místo právě tam, kde je třeba pravidlo nejvíce dodržovat. *V jedné třídě se osvědčilo sepsání pravidel a vyvěšení na stěně. Děti přesně věděly, co je kde napsáno a byly schopné to „přečíst“. Po krátkém čase byla pravidla stočena do ruličky a převázána stuhou jako důležitá listina. Ukázáním na ni si děti často připomněly, jaké pravidlo jsme právě nyní dodrželi, popř. na jaké někdo zapomněl.*

Pravidla vznikají postupně podle situací a potřeb celé třídy či jednotlivých dětí. Nemělo by jich být ale tolik, aby byla pro děti nepřehledná.

Příklad: Naše základní pravidlo zní: Táhneme za jeden provaz. Zdálo se nám nejlepší, vzniklo po úpravě návrhu dětí, chtěli jsme našim „jedináčkům“ nenápadně připomínat, že jsme parta kamarádů. K znázornění jsme na stěnu připevnili tažné lano a každý si obkreslil svoje ruce, které jsme připevnili k lanu. Nakonec jsme ještě s dětmi přišli na to, že bude dobré stočit provaz do kruhu, protože je naše parta pevná a nikdo není na konci ani na začátku. Byli jsme na svoje dílo náležitě pyšní. Pokud potřebujeme zavést nějaké další pravidlo, nalezneme nebo vytvoříme srozumitelný obrázek, připevníme ho doprostřed kruhu, je tam dokud ho potřebujeme. (Michaela Soupírová, TVP, 2010)

2.3 Stanovení cílů vzdělávání na úrovni třídy

Mít „cíl“ znamená mít **záměr něčeho dosáhnout**. **Vzdělávacím cílem** je to, čeho chceme dosáhnout záměrným vzděláváním.

Vzdělávací cíle pro naši třídu si stanovíme na základě charakteristiky třídní skupiny a záměrů školního kurikula. Je nutné **uvážit splnitelnost cílů** v období, na které plánujeme.

Dlouhodobé cíle budou na období trvání skupiny, tzn. zpravidla na jeden školní rok, u věkově smíšených oddělení mohou tuto dobu přesáhnout. Máme-li ve třídě např. integrované dítě se zdravotním postižením, může dlouhodobým cílem být *učit děti empatickému porozumění a přiměřené pomoci tomuto dítěti, přijímání odlišnosti jako takové*. V případě zmíněné věkově heterogenní třídy *podporovat vztahy mezi dětmi různých věkových skupin, vzájemnou pomoc a spolupráci*.

Příklad z programu MŠ Klatovy Studentská ul. 6 třída, Hana Švejdová

Na co se letos zaměříme ?

- především na seznámení, stmelení a společné žití naší třídy po nástupu maličkových nových dětí – protože v socializaci dětí a ve funkční prosociálně vyladěné skupině dětí i učitelek spatřujeme grunt předškolního vzdělávání

- *na pohyb, správné držení těla a pravidelné cvičení – protože když je zvyklé a nenastartované tělo a špatná fyzická kondice, tak je zvyklý celý člověk včetně myšlení*
- *na dostatečný pobyt venku a v přírodě – protože doma není moc času a možností chodit, běhat, skákat, pozorovat přírodu a všichni pořád jezdíme jen autem*
- *na výtvarné činnosti a grafomotoriku předškolních dětí – zrakové a sluchové vnímání, koordinace ruky, oka, uvolnění zápěstí a paže, držení tužky, častější zařazování výtvarných činností atd.*
- *na tvořivost dětí při hře – méně hotových hraček, víc materiálu, z něhož se dá vytvářet, stavět, přetvářet. Trh i dětské pokojíčky jsou zaplněné dokonalými hračkami, s nimiž se vlastně nedá hrát (jen se dívat, co umí).*
- *na skupinu dětí předškolních (+ děti vyspělých, byť ještě ne předškolních) zve smyslu rozvoje grafomotoriky, zrakové a sluchové diferenciaci, výběru vhodných témat a hlavně rozvoje samostatnosti a schopnosti komunikace, protože předškoláci žijící ve smíšené skupině si zaslouží víc než jen nároky na ohleduplnost, pochopení a empatii k dětem mladším. Naším cílem je nabídnout dětem předškolním větší časový prostor, který si užijí adekvátně svému věku i možnostem.*

Střednědobé plánování se může týkat doby realizace integrovaného bloku školního vzdělávacího programu, **krátkodobé** se zaměřuje na týdenní celek či dokonce jen jeden den či jednu činnost.

Cíle si můžeme formulovat v podobě **záměrů** či **očekávaných výstupů**. V RVP PV využívá oba tyto způsoby a tento způsob plánování je zpravidla přenášen i do školního a třídního programu.

Cíl (záměr) je to, co učitelka u dětí rozvíjí, podporuje, co je učí, k čemu je vede. V RVP PV jsou to Rámcové cíle a Dílčí cíle v oblastech vzdělávání (Dítě a jeho tělo,..atd...).

Výstup je to, co dítě umí, zvládá, dokáže, je schopné... V RVP PV jsou to Klíčové kompetence a Očekávané výstupy v oblastech vzdělávání.

V souladu s RVP PV bude v další části textu používán termín „cíl“ pro cíle v podobě záměrů a termín „výstup“ pro cíle v podobě výstupů.

Příklad:

Cíl: rozvíjet sluchové vnímání

Očekávaný výstup: dítě určí směr, odkud zvuk přichází...

Činnost: hry „kde je ztracená ovečka“?, Kde zvoní jaro?, odkud přijede auto? ...

Podíváme-li se na cíle a výstupy v RVP PV, vidíme, že výstup je konkrétnější. V dílčích cílech biologické oblasti je např. „rozvoj a užívání všech smyslů“ (s.16), očekávané výstupy pak upřesňují, co má dítě zvládnout – „vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů a jiné specifické znaky, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem apod.)“ (s.17). Tohoto upřesnění lze při plánování na úrovni školy velmi dobře využít. Cílem ve školním, resp. třídním programu může být „vést k sluchovému rozlišování zvuků a tónů“, popř. na základě znalosti zákonitostí tohoto rozvoje i konkrétnější

vést k rozlišování kontrastních vysokých a nízkých tónů nebo rozvíjet dovednost rozlišovat známé melodie. Poslední jmenovaný cíl je podle Materiálu „Konkretizované očekávané výstupy“.

Požadované vlastnosti cílů vymezuje metoda SMART. Podle ní mají cíle být:

S – specifické, konkrétní (jasně formulují, čeho má být dosaženo)

M – měřitelné (lze vypořádat, zda a nakolik byly splněny)

A – akceptovatelné (v švp přijaté všemi zaměstnanci, popř. rodiči, v tvp oběma pedagogy)

R – realizovatelné (odpovídající možnostem, přiměřeně náročné)

T – termínované

Opět v souladu s RVP PV budeme dále používat **očekávané výstupy** jako konkrétní formulaci toho, co by mělo dítě na základě vzdělávací činnosti pedagoga (a samozřejmě i své vlastní aktivity) zvládat.

Požadované vlastnosti očekávaných výstupů uvádí E. Šmelová (in Svobodová a kol. 2010, s. 46)

- Komplexnost – komplexně rozvíjí osobnost, obsahují všechny vzdělávací oblasti
- Konzistentnost (soudržnost) – návaznost podle náročnosti, soudržnost cílů třídy a školy, školy a RVP PV
- Kontrolovatelnost – popsáno dále
- Přiměřenost – vzhledem k úrovni dětí

Očekávané výstupy nám přesně ujasní, o co nám půjde, a budou tak představovat kritéria, podle kterých můžeme hodnotit výsledky vzdělávání. Pokud to jde, při jejich formulaci nezdvoujeme slovesa (tzn. ne „umí rozlišit domácí a lesní zvířata“, ale „rozlišit domácí a lesní zvířata“). Doporučujeme využití materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, popř. indikátory Zdravé MŠ. Musíme si ale uvědomit, že Konkretizované očekávané výstupy RVP PV mohou být „dobrým sluhou“, ale neměly bychom dopustit, aby nám byly „zlým pánem“. Mohou být zvláště začínajícím pedagogům vodítkem k formulaci i obsahu konkrétních cílů, pokud bychom se ale soustředili jen na ně, bylo by naše vzdělávání chudé a omezené. Eruodvaný pedagog je schopen pracovat s RVP PV samostatně, s vědomím hodnot, které chce dětem předat, a se znalostí rozvoje dítěte a jeho vzdělávacích potřeb.

Výstup je kontrolovatelný, můžeme ho zhodnotit u jednotlivých dětí:

Spolupracuje při hře s ostatními dětmi.

Hodnocení: spolupracuje bez potíží – spolupracuje pouze částečně – nedokáže spolupracovat – vyvolává konflikty – atd.

Výstup nemá být neurčitý:

- ~~Děti se vyznaží ve městě, kde bydlí.~~ Kde? V blízkosti MŠ? Bydliště? Zná cestu do MŠ?)
- ~~Děti budou umět rychle pohybovat.~~ Jedná se o chůzi, běh, poskoky?)
K předchozím 2 výstupům uvádí E. Šmelová (in E. Svobodová a kol., s.48), že bychom je těžko kontrolovali.
- ~~ví, chápe~~ (nepozorovatelné, jak to zkontrolují?)
- ~~má základní znalosti o světě kolem nás~~ (příliš široké, jaké znalosti?)
- ~~Vnímá stromy všemi smysly~~ (příliš široké, máme na mysli 5 smyslů?, jak to vnímání posoudím?)

Výstup není, co proběhlo, co jsme zažili, ale předem stanovený pedagogický cíl:

- ~~už jsme někdy v životě zahradu navštívili~~
- ~~byly jsme už na karnevale~~

Tyto aktivity mohou směřovat např. k výstupům:

- vyjádří, jaký význam má zahrada pro člověka (environmentální oblast)
- s radostí se účastní tradičních oslav (sociálně – kulturní oblast)

Je jasné, že nejen výstupy, ale i záměry lze formulovat konkrétně v podobě pozorovatelného projevu u dítěte. Mým cílem může být **vést děti ke spolupráci při hře s ostatními dětmi (cíl)** a při hodnocení samozřejmě posuzuji, zda **dítě spolupracuje při hře s ostatními dětmi (výstup)**

Při stanovení cílů tedy příliš nezáleží na tom, zda je budeme formulovat v podobě cílů či výstupů, ale na tom, zda budou pro nás jasným ukazatelem, kam při vzdělávání směřovat. Dobrým cílem nemůže být něco, co si lze představit pouze mlhavě a neurčitě.

Ráda bych se pozastavila i u cílů, které jsou natolik vzdálené, že přesahují čas naší společné budoucnosti s dětmi či dítětem. Některé cíle jsou na celý život (respektovat druhé ..., přijímat a uzavírat kompromisy, rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání...).

Z toho, co jsme četli, by si někdo mohl udělat představu, že takové nemá pedagog mít. Je to opravdu tak?

Při vzdělávání – a při tom předškolním zvlášť – platí, že jeho výsledky se nedostavují hned, ne vždy se naše působení viditelně projeví.

Pokud bychom se zaměřily jen na to, co se dá pozorovat, prokázat, změřit, bude pro nás cílem dovést děti k nějakému výkonu, to by nás mohlo svést z cesty pedagoga na cestu trenéra, od vzdělávání k drezůře. Nabízí se přirovnání cirkusu, kde jsou k vidění zajímavé a obdivuhodné výkony, které si vyžádaly dlouhodobý trénink a často odřeknutí si všeho ostatního. Mějme tedy ve vědomí nejen ty drobné „výkony“, kterými se dosažená úroveň vzdělání projevuje, ale i ty vzdálené cíle, jejichž dosažení možná nikdy nepoznáme.

Výše je zdůrazněno, že pedagog nemá mít cíle neurčité. Bereme-li vzdělávání odpovědně, budeme se jistě zabývat tím, jaké kroky k těmto vzdáleným cílům vedou a jaká jsou specifika v předškolním věku a jak postupovat. Zjistíme, že v předškolním věku stačí jen velmi málo. Toto „málo“ ale bude chápat v kontextu „velkých“ celoživotních cílů.

2.4 Vzdělávací nabídka

Prostředkem k plnění cílů je **vzdělávací nabídka**. Děti mají možnost volby nejrůznějších činností. Ta tvoří náplň integrovaných celků, ve kterých jsou vzdělávací oblasti i různé druhy aktivit smysluplně propojené a dítě získává komplexnější zkušenosti, dovednosti a poznatky. Ty mají být prakticky využitelné. V souladu s osobnostně orientovaným modelem a konstruktivistickým pojetím vzdělávání, by nabídka činností, které pedagog připravuje, měla být založena hlavně na přímé zkušenosti a aktivní činnosti dětí. V této souvislosti chceme připomenout **dynamický** a **statický** princip vzdělávání, který na předškolní vzdělávání aplikovala E. Svobodová (2007).

1. Princip dynamický

- do středu zájmu staví dítě, jeho potřeby a prožitky
 - přijímá a respektuje dítě jako partnera a iniciátora svého vzdělávání
 - učitele staví do role průvodce a facilitátora (není herec, ale režisér)
 - vychází z toho, že jádro vzdělávání neleží pouze v řízených činnostech, ale ve všem, co se v mateřské škole děje
 - neklade důraz na kvantitu poznatků, ale na orientaci v informacích a chuť se vzdělávat a objevovat svět
 - větší význam v procesu vzdělávání klade na proces než na produkt
 - vychází z toho, že vzdělávání by mělo být pro děti činností přirozenou a pro pedagoga cílevědomou
 - počítá s průběžnými změnami v procesu vzdělávání, které by měly vést ke zvyšování kvality a odbourávání rutinních stereotypů (funkční evaluace)

1. Princip statický

- do středu zájmu staví dítě jako objekt vzdělávání
- předkládá dítěti sumu poznatků a dovedností, které bude dítě potřebovat především ke zvládnutí školní docházky
- učitel řídí a modeluje vzdělávání dítěte, předkládá poznatky, učí dovednosti, hlavní metodou je poučování
- jádro vzdělávání je vnímáno především v řízených činnostech, je tendence přenechávat neřízené činnosti méně kvalifikovaným osobám
- důraz je kladen na dostatek vědomostí, dovedností, nadstandardní aktivity, kroužky, atd.
- větší význam klade na produkt než na proces
- pracuje cílevědomě s propracovaným vzdělávacím systémem na jehož naplnění trvá

- proces vzdělávání se realizuje formou vyzkoušených způsobů, které se mění pouze minimálně, fungují rutinní prakticismsy (evaluace nefunguje nebo je formální)

E Svobodová dodává, že varianta dynamická je v souladu s RVP PV, varianta statická se přiklání spíše k modelům z období totality, obohacuje je jen o nadstandardní aktivity a kroužky.

Při přípravě vzdělávací nabídky je nutné vždy vycházet z toho, jaké je dítě předškolního věku a jak se učí. Převládá **spontánní učení**, postupně dochází podle individuálních zvláštností k vývojovému přechodu mezi spontánním a řízeným učením (dítě začíná projevovat zájem o záměrné učení). Převažuje aktivita **pravé mozkové hemisféry** (intuitivní, konkrétní; holistické, celkové vnímání, emoce).

Jak organizovat učení, aby vyhovovalo dítěti v předškol. věku a jeho kognitivnímu vývoji?

Pokud to vyjádříme vzhledem k omezenému rozsahu tohoto materiálu velmi stručně, **je třeba vytvořit bezpečné a podnětné prostředí, umožnit dětem aktivní činnost**. Snažit se o **zapojení co nejvíce smyslů a obou polovin mozku** (4 základní učební způsoby – zrakový, sluchový, pohybový, pocitově prožitkový a jejich kombinace). Činnosti musí být pro dítě **zvládnutelné a smysluplné**, aby zažilo **uspokojení z úspěchu**, důležité je dávat mu okamžitou **zpětnou vazbu o výsledku**, umožnit **přiměřené tempo**. Pokud je to možné, umožníme dítěti **spolupráci a komunikaci s ostatními**.

Vzdělávací nabídka je předávána formou tematických celků, popř. projektů, ve kterých jsou integrovány různé druhy činností, tematicky propojené a zahrnující více vzdělávacích oblastí. Tématem, kolem kterého se soustřeďují činnosti, může být myšlenka (jak si můžeme pomáhat) nebo námět (zimní sporty). Někteří pedagogové (např. H. Švejdová) proto rozlišují celky tematické a námětové. V mateřských školách se ale vžilo používání názvu tematický celek pro obě varianty. Více než na názvu záleží na jejich náplni.

Vlastnosti dobrého tematického celku:

- Je vhodné, aby dítě mělo s tématem předchozí smyslovou zkušenost,
- téma by mělo mít souvislost s tím, co děti prožívají,
- téma by mělo děti zajímat,
- mělo by umožňovat dětem rozličné aktivity a činnosti,
- mělo by mít potenciál k plnění cílů RVP PV.

Integrovaný blok ve školním programu, by měl obsahovat cíle a činnosti všech vzdělávacích oblastí, tematický celek nebo jeho část v TVP více oblastí.

Příklad tematického celku

Ptáci v zimě

Záměry:

- vést děti k pomoci ptákům v zimě, vytvářet povědomí o tom, co potřebují v zimě
- rozšiřovat poznatky dětí o ptácích
- vést děti k pomoci druhému a k prosociálnímu chování
- rozvíjet jemnou motoriku – grafomotoriku, motoriku mluvidel, pracovní dovednosti
- rozvíjet sluchové vnímání a schopnost improvizace
- rozvíjet rytmické cítění

Činnosti:

Krmení ptáků, pozorování na **vycházkách**, prohlížení **encyklopedií a obrázků ptáků**, čtení **pohádky „O vrabečkovi“**, **vyprávění dětí o zkušenostech z rodiny** (jak se staráme o ptáčky doma, jak jsme vyráběli krmítko...),

malování ptáků temperou, popř. malování vrány černou tuší + kolorování plochy křídami (pastelová barva nebe, jak jsme ho kdy viděli)

výroba krmítka (starší děti, rodiče nebo uč.) a **příprava krmení** – sluneč. semínka, proso, výroba lojové koule, **skládání ptáčka z papíru**

píseň – Kdo to ťuká na okénko, různé druhy „ťukání“, děti je i vymýšlejí

hra na hnízdečka – na hudbu let za potravou, na ticho do hnízdeček, žádný ptáček nesmí zůstat venku, mohl by zmrznout – ubírání hnízd

hra Všechno lítá, co peří má,

varianta předchozí hry **rytmický dialog Lítá-nelítá** (rytmická hra pro nejstarší děti se zkušeností s hrou na ozvěnu,

artikulační cvičení – zvuky ptáků – dli dli, fijů, krát, tady je taky- tady je taky, pět peněz...

poslech ptáků na vycházkách a z nahrávky ptačího zpěvu

ptačí dialogy – povídání ptačí řečí v různých situacích (ptáčci jsou jako lidé, někdy jsou na sebe milí, někdy se na sebe zlobí, někdy se jim nechce vstávat, někdy jsou veselí..., poznáme to podle jejich zpěvu, když jsou veselí, povídají vesele, já jsem teď vaše ptačí maminka a vy moji malí ptáčci, které učím zpívat - zkuste to stejně jako já (když budu veselá, i vy budete zpívat vesele, ...)

uvažujeme (říkáme nápady), **proč je ptačí maminka veselá (smutná)?**, proč malý ptáček?

- poslech dialogu 2 ptáčků, který hraje učitelka, děti mají za úkol poznat, o čem si mohli povídat nebo atmosféru dialogu (a/ oba jsou na sebe milí, b/hádají se, c/jeden se zlobí a druhý se omlouvá, d/ ...?)

- improvizace dialogu ptáčků – a) děti (ptáčci) létají v prostoru herny, na zvuk trianglu si hledají kamarádka vránu, „Vrána k vráně sedla, divné řeči vedla, kráky

kráky kráky a ta druhá taky“, kleknou si proti sobě a povídají si „vrání řečí“ –krá, krá, kráky...

b) děti si promyslí, jakým budou ptáčkem, létají v prostoru herny na hudbu, když hudba utichne, najde si každý ptáček kamaráda, se kterým si povídá ptačí řečí

pohybové aktivity – poskoky, přeskoky, malá křídylka, velká křídla (pohyby celých paží, ptáčci si musí posílit křídla, aby mohli létat daleko a také rychle před nebezpečím) – také v pohybu, v kleku na patách; – výdrž ve stoji na jedné noze, ptačí tanec

Výstupy: dítě...

- umí „špetku“ z prstů (zobáček) a umí v ní držet tužku
- pracuje s různými materiály (papír, přírodniny, barvy)
- zná alespoň 3 u nás přezimující ptáky
- určí, kdo mezi ptáky patří – nepatří
- vysvětlí, jak se starat o ptáky v zimě, jakou potravu potřebují
- všímá si, co druhý potřebuje, nabídne pomoc (vezme k sobě „do hnízda“ jakéhoko-li kamaráda)
- rozumí běžným projevům emocí a nálad (pozná náladu vyslechnutého hlasového projevu)
- vytváří vlastní rytmus, melodii, (improvizuje ptačí dialog, vystihne hlasově náladu (hádavě, radostně, ospale, ...plačtivě, tvoří odpovědi ve správném rytmu)
- zapamatuje si a zopakuje rytmický či melodický úryvek

Zprostředkující a vstřícný přístup k plánování

Výše uvedený postup plánování vychází z tzv. **zprostředkujícího přístupu k tvorbě kurikula**. **Vycházíme při něm z cílů**, k nimž volíme adekvátní prostředky (tzn. činnosti, vzdělávací strategie) a způsob hodnocení. Plníme dílčí cíle k dosažení cíle obecného, máme konkrétní představu výstupu. Cítíme logiku a systematickosti tohoto přístupu, ale zároveň i nemožnost jeho dokonalého naplnění v práci se skupinou předškolních dětí. Život do ní vnáší tolik dalších podnětů a děti jsou tak individuálně odlišné, že logická struktura je často pevná jen na papíře.

V mateřské škole se ale uplatňuje i **vstřícný přístup, při kterém vycházíme z tématu**, odpovídajícího aktuální situaci a potřebám dětí. Cíle nemusí být dopředu přesně stanoveny, někdy mohou vyvstat až v průběhu vzdělávacích aktivit. Důležité jsou obecné cíle, zaměřené na tvořivost dítěte, rozvoj jeho sociálních, etických a dalších dispozic. **Výhodou** je zpravidla vnitřní motivace dětí, práce se zkušeností dítěte a jemu aktuálně blízkými tématy. **Nevýhodou** modelu je spatřována v náhodnosti a nedostatečné systematickosti (Slavík, 1999). Z toho důvodu vstřícný model vyžaduje podrobněji zpracovanou evaluaci.

Oba přístupy mají v mateřské škole místo a navzájem se doplňují. Vstřícný přístup dle našeho názoru může bez obav využívat zkušený pedagog, který má dokonalý přehled o cílech a obsahu předškolního vzdělávání, dokáže tvořivě reagovat na situace a pedagogicky je využívat.

TVP průběžně ovlivňuje i aktuální situace ve třídě.

Každý školní program má učitelce poskytovat možnost tvořivě reagovat na aktuální situaci ve třídě a přizpůsobit jí nabídku činností i sledované cíle. Do původního plánu tak může vstoupit narození sourozence, televizní seriál, film, zajímavost z vedlejší třídy nebo úroda dýně na zahrádce. Měli bychom je vítat a nesnažit se je držet stranou od dětí jako nezvané hosty. Bývají pro děti silnou motivací a pro nás velkou možností ke vzdělávání, kterou je škoda nevyužít. Přehlížením okolního dění navíc snižujeme jeho význam a brzdíme rozvíjení klíčových kompetencí k učení (...*aktivně si všímá, co se kolem něho děje*;... RVP PV s.12) i dalších, vytváříme odtažitý vztah ke světu. Naše nevšímavost se postupně může přenášet i na děti. Není nutné na aktuální podnět vždy rozvinout několikadenní integrovaný celek, ale i třeba zařadit v rámci toho plánovaného činnosti či hry, které jsou „mimo téma“, když o ně děti projeví zájem. Vždyť téma, pokud se ho budeme striktně držet, nás může svazovat podobně jako kdysi Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy.

Fantazii se při tvorbě třídního vzdělávacího programu meze nekladou. Týká se to nejen pestrosti aktivit, ale i formy zpracování. Není např. nutné, aby učitelka používala v názvech jednotlivých částí TVP pouze odborné termíny. H. Švejdová uvedla dlouhodobé cíle ve svém třídním programu pod nadpisem *Na co se letos zaměříme*, vzdělávací nabídku *A na co si budeme letos hrát – aneb konkrétní nabídka tematických celků*. Zvláště pro rodiče je to srozumitelnější.

2.5 Evaluace třídního vzdělávacího programu

Evaluace je „proces průběžného vyhodnocování procesu vzdělávání (vzdělávacích činností, situací, podmínek) a jeho výsledků, který je realizován systematicky a pravidelně a jehož výsledky jsou v praxi smysluplně využívány.“ (RVP PV, 2004)

Pravidla pro evaluaci v rámci třídy určuje ŠVP PV. Při tvorbě školního kurikula se pedagogové dohodli na předmětu evaluace ve třídě, na termínech, metodách i způsobu zaznamenávání, odpovědnosti jednotlivců v procesu evaluace. Tato pravidla musí pedagogové ve třídě respektovat.

Předmětem evaluace třídy je vždy vzdělávací proces ve třídě. Ten je součástí vzdělávání celé mateřské školy.

Pokud jde o **hodnocení plánování**, mělo by být zjištěno, **jak jsou ve třídním plánu rozpracované záměry školy a jak odpovídají cíle a nabídka činností požadavkům obsahu vzdělávání v ŠVP PV.**

Třídní pedagogové hodnotí i **realizaci** tematických celků či projektů třídního programu a **výsledky tohoto vzdělávání**. Kritéria jsou nastavena ve školním programu a hodnotí u dětí např.:

- a) míru spokojenosti s programem, čili úroveň reaktivní.
- b) úroveň učení (vzdělávacích výsledků), tzn. pokrok sledované skupiny ve vzdělávání (znalostech, dovednostech, postojích, projevujících se v jednání dětí)

Konkrétně stanovené cíle (resp. výstupy) jsou základem pro hodnocení během a po realizaci programu. Hodnocení během realizace programu nazýváme formativním hodnocením, na jeho základě upravujeme program tak, abychom co nejlépe dosahovali stanovených cílů.

Na konci určitého vzdělávacího celku (může být týdenní, ale i měsíční nebo čtvrtletní) hodnotíme výsledky vzdělávání, tj. nakolik děti dosáhly plánovaných výstupů. Ty jsou pro nás zároveň kritérii výsledků vzdělávání. Pokud nejsou formulované v pozorovatelné rovině, musíme si určit indikátory, podle kterých lze míru dosažení výstupu hodnotit. (Příkladem může být Kurikulum podpory zdraví a rozpracované ukazatele dosaženého vzdělání u jednotlivých kompetencí)

- c) rovinu transferu, tzn. působení programu na posun i v dalších oblastech, jejichž rozvoj nebyl cílem programu. Sledujeme veškeré změny v chování sledované skupiny. Aktivity plánované pro dosažení cílů působí i na rozvoj jiných vlastností, schopností, dovedností.

Další oblastí evaluace třídního programu, které určuje školní kurikulum, jsou zpravidla **podmínky vzdělávání** a s nimi úzce související **sebereflexe pedagoga**, protože ten v největší míře tyto podmínky ovlivňuje. Kritéria jsou opět určena školním kurikulem, mohou vycházet z modelu profesních kompetencí pedagoga nebo i např. z rozvíjení všech okruhů klíčových kompetencí dětí (příklad web). Výborná kritéria pro ŠVP poskytuje RVP PV, lze využít i rizikou jednotlivých vzdělávacích oblastí. *(Nesrovnávám děti v jejich výkonech. Projevují dětem uznání a oceňuji jejich úsilí či úspěch. Nepodporuji mezi nimi soutěživost. Vyhýbám se jednání, které dítě pociťuje jako křivdu a vnímá jako násilí. Minimálně předávám hotové poznatky slovním poučováním a vysvětlováním, dávám dostatek příležitostí k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti.)*

Hodně se diskutuje o tom, co vše je třeba písemně zaznamenat. I to samozřejmě určuje školní program. E. Svobodová zmiňuje, že snad každý pedagog denně přemýšlí o své práci, reakcích dětí a uvažuje, jak pokračovat a jak svou práci vylepšit, ne každý si ale denně dělá o tom zápis. „Důležitější než písemná stopa je schopnost vyvodit si ze svého hodnocení opatření, která budeme aplikovat v dalším pedagogickém působení.“ (Svobodová, 2010, s) **Systematická evaluace je ale dlouhodobým procesem a během něho shromažďujeme data, zpracováváme je a vyvozujeme z nich závěry, za jejichž plnění jsme všichni v různé míře odpovědní. To by mělo být zaznamenáno. Uvažme, v jakých časových intervalech to pro nás má smysl.**

3 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ PROGRAMY

RVP PV umožňuje pracovat v mateřských školách různými způsoby. Pedagogové si podle svých zkušeností a filozofie, která je jim vlastní, hledají tu nejlepší cestu ke vzdělávání dětí. Některé školy více zdůrazňují environmentální výchovu, jiné křesťanskou, vzdělávání na základě příběhů, písniček či pohybových činností.

Po r. 1989 se u nás znovu začaly uplatňovat také alternativní vzdělávací programy, které měly tradici už od počátku 20. století a dále se ve světě rozvíjely, zatímco u nás jim byly dveře v době jednotné školy uzavřeny. Do mateřských škol si po r. 1989 našla cestu zejména waldorfská pedagogika a pedagogika M. Montessori. Kromě těchto tradičních alternativ se rozšířilo především naše Kurikulum zdravé mateřské školy a z USA program Začít spolu.

3.1 Využití Montessori pedagogiky v mateřské škole - Romana Píchová

3.1.1 Principy pedagogiky Marie Montessori

Pedagogika M. Montessori je ucelený a propracovaný výchovně vzdělávací program. Má své principy, které lze přirovnat k základním kamenům stavby. Jakmile některý odstraníme, stavba se sice nemusí zřítit, ale může se naklonit, popraskat a přestat být zcela bezpečná. Základní myšlenky Montessori metody, její principy, jsou provázané. Není nutné dogmaticky lpět na všech principech. Naopak, takový přístup by byl příliš omezující a mohl by dítěti nakonec spíše uškodit. Důležité je přizpůsobit se jak prostředí, ve kterém pracujeme, tak skupině dětí, se kterou pracujeme.

Berme proto základní myšlenky jako doporučení, jak by to mělo v Montessori třídách fungovat.

Partnerský přístup

Partnerský přístup znamená vzájemný respekt a úctu mezi průvodcem (učitelem) a dítětem.

K dětem bychom se měli chovat tak, abychom nezraňovali jejich lidskou důstojnost.

Vytváříme pravidla soužití ve třídě spolu s dětmi a respektujeme je stejně jako děti.

Partnerský přístup vede děti:

- k utváření si vysoké sebeúcty
- k dodržování dohod
- ke spolupráci a soucítění
- k vytváření a projevování vlastního názoru

Svobodná volba práce

Dítě si na základě vlastního rozhodnutí může zvolit:

- co – jaký materiál / učební oblast si vybere, co se chce učit a o čem chce získat další informace
- kde - místo, kde bude ve třídě pracovat
- kdy – každé dítě je na určitou věc „naladěno“ v jinou dobu
- s kým – může pracovat samo, ve dvojici, ve skupině

Svobodná volba práce pouze za dodržení určitých pravidel:

- dítě není nečinné
- činnost dokončuje
- pedagog napomáhá najít činnost, která dítě zaujme a nabízí činnost, která odpovídá senzitivnímu období dítěte
- pracuje tak, aby nerušilo ostatní

Respektování senzitivních (citlivých) období

Senzitivní období se vyznačuje výrazným zájmem dítěte o jednu činnost. Dítě se naučí novým věcem bez námahy a s radostí. Úkolem průvodce je nejen tato období rozpoznat, ale také respektovat a dát dítěti prostor pro realizaci.

Věková heterogenita (různorodost), kooperativní výuka (spolupráce)

Věkově smíšené ročníky umožňují vytvořit ve třídě větší prostor pro kooperaci. Dítě zažívá ve třídě v průběhu let pozici nejmladšího, prostředního i nejstaršího dítěte. Heterogenní třída umožňuje vzájemné ovlivňování různě starých dětí, čerpání inspirace a rozvoj sociálních dovedností, ohleduplnosti, trpělivosti a tolerance. Mladší děti se lépe učí od starších dětí a starší si učením mladších dětí upevňují své znalosti a dovednosti.

Polarizace pozornosti

Je to stav maximální koncentrace pozornosti. Dítě je soustředěné a opakuje činnost do nasycení. Tento duševní stav vede k radosti a duševnímu uspokojení. Průvodce v Montessori třídě je spíše pozorovatelem a činnost dítěte nenarušuje jakýmkoliv komentářem. Nabízí svou pomoc, až ve chvíli, kdy dítě procitne nebo ve chvíli, kdy je o pomoc požádán.

Připravené prostředí

V připraveném prostředí se dítě může pohybovat svobodně, bezpečně. Připravené prostředí dítě motivuje a láká k učení.

Součástí takového prostředí jsou pomůcky, které izolují jednu vlastnost, jsou názorné a mají systém sebekontroly.

Dítě je schopno řešit problémy samostatně a dochází k rozvoji analytického myšlení.

Osobnost učitele

- Respektuje individuální vývoj každého dítěte. Dítěti nevnucuje nové činnosti či poznatky, neruší ho při práci, pomoc poskytuje pouze v případě, je-li o ni žádán. Chová se přirozeně, upřímně, trpělivě, hovoří klidným a tichým hlasem. S dítětem komunikuje empaticky, neposuzuje, neodsuzuje, nehodnotí.

Láska dítěte – k dospělým, k druhým dětem, k prostředí

Zjemňováním smyslů, dodržováním pravidel je dítě vedeno k lásce. M. Montessori mluví o výchově dítěte k míru.

Třístupňová výuka

Výklad a prezentace nového učiva se provádí, tzv. třístupňovou (třífázovou) výukou. Spočívá ve třech po sobě jdoucích fázích, díky kterým dojde ke komplexnímu pochopení nové látky.

1. Pojmenování – „To je krychle.“
2. Znovupoznání – „Podej mi krychli. Dej krychli na stůl. Dej krychli Kájovi...“ od.
3. Aktivní ovládání – „Co je to?“

Je na citlivém vedení průvodce, kdy přejde z jedné fáze na druhou. Důležitá je podpora dítěte na začátku třetí fáze, kdy přechází dítě z pasivní role do role aktivního pojmenování.

Práce s chybou

Dítě učíme chápat chybu jako míru zvládnutí určité činnosti. Ne jako projev selhání. Dítě, které dokáže poznat a kontrolovat vlastní chyby, získává větší míru nezávislosti a jistoty.

Práce s pochvalou

Průvodce nehodnotí a neposuzuje. Dává najevo svou náklonnost k dítěti a účast. Láskyplný vztah k dítěti bez posuzování a hodnocení dává sám o sobě dítěti pocit bezpečí, úspěchu a radosti.

3.1.2 Lidské tendence – využití pro vzdělání (čerpáno z přednášky Dity Dlouhé, 29. Diplomový kurz Montessori, Praha 2014)

Maria Montessori svou pedagogiku vytvořila na základě pozorování. Pozorovala nejen chování dítěte, ale i lidstvo jeho historii a vývoj z hlediska živočišného druhu. Zjistila, že lidé během svého vývoje využívají tzv. LIDSKÉ TENDENCE. Ty napomáhají lidem přizpůsobit se novému prostředí a získávat nové dovednosti.

Lidské tendence se nemění a jsou dědičné. Dítě je vlastní při narození jako potenciál a využívá jich pro tvorbu jedince přizpůsobeného své době.

Montessori nastavuje vzdělávání tak, aby dítě tyto lidské tendence mohlo maximálně využít.

1. ORIENTACE

Pro dítě, do určitého věku, je velmi důležité objevovat věci na stálém, obvyklém místě – chce je tam prostě opět najít. Dítě ještě nemá vytvořenou svojí vlastní vnitřní orientaci. Proto zmizení nebo změna místa známého předmětu vyvolává pocit nejistoty, ztráty orientačního bodu, ohrožuje jeho sebedůvěru. Dítě pak není ztraceno jen v daném prostředí, ale i sám ve své vlastní mysli. Z tohoto důvodu MM trvala na zdánlivě zbytečných (nevýznamných) detailech. Uvědomovala si důvody a důležitost vnějšího řádu pro dítě. Intuitivně rozpoznala skutečnost, že jednou z prvních tendencí novorozeného děťátka je vybudovat si uvnitř sebe sama něco, co mu nejenom umožňuje vztah s jeho okolím, ale co po zbytek jeho života má úlohu jakéhosi druhu vnitřního kompasu.

2. ŘÁD

Posloupnost, řád, každodenní opakování věcí – byly od pradávna jistoty, které provázely člověka každý den. Podle přírodních posloupností, uspořádáním vjemů a vlastních zkušeností v mysli si člověk vytvořil mentální řád, vnitřní biologické hodiny.

Uspořádání prostředí, věcí a pohybů spojených s prostředím je další druh fyzického řádu, který provází člověka od pradávna. Řád a posloupnost souvisí také s opakováním. Pro své přežití potřeboval člověk zautomatizovat činnosti a práci – každodenní pracovní činnosti se po zvládnutí rutiny staly jistotou, rozvíjely se v přesnost.

Lidstvo se muselo naučit organizovaně spolupracovat – to také není v přírodě nic nového, pro člověka to znamená vytvoření vnitřního řádu, sebedisciplíny, respektování dohodnutých pravidel pro ochranu sebe i ostatních v nebezpečné situaci.

Od pradávna provázejí člověka rituály, které mu přinášejí radost, uspokojení a vnitřní jistotu. Součinnost a spolužití lidských jedinců ve skupině je provázeno podřízením se domluveným pravidlům pro vztahy lidských jedinců ve skupině. Každá skupina přijímá svá vlastní organizační pravidla, pozdravy, projevy respektu, loajality, nebo podřízenosti a autority. Sociální řád souvisí s morálkou a charakterem jako jedinečné lidské vlastnosti.

3. PRŮZKUM, ZKOUMÁNÍ

Lidstvo muselo prozkoumat jednotlivost ve všech oblastech civilizace. Například ohledně jídla muselo lidstvo prozkoumat absolutně všechny možnosti.

Když se lidský druh objevil na pódiu světa, jaké možnosti mu prostředí nabízelo k naplnění jeho tělesných potřeb? To bylo to, co musel člověk prozkoumat. Takže, když bylo chladno, prozkoumával, dokud nenašel místo, které ho chránilo před chladem. Potom prozkoumal okolí jeskyně, aby zjistil, kde a v jaký čas se vyskytují plody vhodné ke konzumaci.

4. MANIPULACE, PRÁCE/AKTIVITA RUKOU

Člověk chtěl uskutečňovat své představy, přetvářet je pro vlastní použití. Používal ruce, které jeho představu přivedly na skutečnost. Část člověka, který je myslí (rozumem), se musí nejprve naučit ovládat své ruce a rozvinout je tak, aby dělaly to, co chce. K poskytování smyslového zkoumání a vzdělávání smyslů, doktorka MM řekla, ještě před tím, než si začala uvědomovat tyto důvody: „Pro vývoj a růst inteligence musí být dovolena spontánní činnost, práce rukou, která je podmíněna kontrolou chyby.“

5. OPAKOVÁNÍ, REPETICE

Představte si, že mohu mít dokonale zhotovený nástroj. Mohu si přát s ním dosáhnout určitého cíle. Cíl, ale není tak přesný. K čemu to vede? K opakování. Jen opakování dosáhneme zpřesnění a zdokonalení dovednosti – vědomosti.

6. PŘESNOST

Člověk musel pracovat rukama, aby zhmotnil svoji představu. Brzy zjistil, že pro vytvoření toho, co si představuje je „přesnost“ nezbytná. Protože jinak to, co vyrobil, neodpovídalo jeho záměru. Přesnost vychází z abstrakce, práce rukou a opakování. Při výrobě musel svoji práci zdokonalit opakováním a tréninkem, aby se mu podařilo svoji představu dotvořit přesně pro účel, který potřeboval. Když se podíváme do historie člověka procházejícího od starověku po novověk, můžeme pozorovat, jak například obyčejný kamenný výrobek se stával stále přesněji opracovanějším, kultivovaným a symetrickým. Člověk se stával výkonnější a výkonnější, pracovně efektivnější.

7. SEBEKONTROLA, KONTROLA CHYBY, SEBEZDOKONALOVÁNÍ

Nejsem spokojen sám se sebou, dokud nedosáhnou určitého stupně dokonalosti. Tento stupeň může být nižší nebo vyšší, než u druhých lidí, ale skutečností je, že směřuji k „sebezdokonalování.“ Z „ničeho“ na počátku dosáhlo lidstvo úroveň

civilizace, které si užíváme dnes my. To dokazuje tedy, že tato tendence musela v člověku pracovat. Kdyby člověk, který hladový čeká u pasty, aby zabil zvíře, radostí vykřikl: „Ha, konečně je tady srnka!“ Na shledanou! Srnka uteče. A tak si člověk řekne: „Příště, i kdyby mě mravenci kousali, i kdybych byl stísněný, zůstanu potichu, dokud srnku nezasáhne má zbraň.“ Vidíme další prvek *sebeovládání, sebe-kontroly*, které mají pro lidstvo obrovský význam.

8. KOMUNIKACE

Chvilku po porodu dítě začne žvatlat a poté začne mluvit. Tento faktor řeči je jeho přirozeností – dítě má potřebu naučit se mluvit a potřebu sebe vyjadřování. Historické okolnosti jazyk pro komunikaci mění, ale lidská tendence jako taková se sama nezmění. Mluvit – komunikovat je jedna z lidských tendencí – ale příroda nám nenařizuje, jak máme mluvit. To záleží na společenství, kde dítě vyrůstá jako dítě.

9. MATEMATICKÉ MYSL

Člověk vyráběl mnoho nástrojů a zbraní a stále je vylepšoval a zvyšoval jejich efektivitu, tyto úspěchy ukazují, že lidstvo mělo (a má) „matematickou mysl“! Protože člověk si musel přesně vypočítat váhu i tvar, aby měl vyrobený nástroj co nejlepší účinnosti a výkonnosti. Nepoukazuje to jen na to, že člověk byl obdařen matematickou myslí, ale také nutkáním (potřebou) ji používat. Tuto skutečnost také MM jako JEDINNÁ využívá ve vzdělávání malých dětí. Jiní pedagogové a psychologové ji kvůli tomu zavrhnou i dnes – i když vidí uchvácené, fascinované děti ponořené do počtů, většina psychologů popře, že je matematika pro děti zajímavá nebo užitečná.

10. SCHOPNOST ABSTRAKCE

Postupně každá lidská skupina přizpůsobila svůj život okolním podmínkám. Protože lidé nebyli vedeni svými instinkty, neměli žádné zbraně či nástroje zabudované ve svém těle, aby se jimi dokázali efektivně bránit, potřebovali si je vytvořit. K tomu jim bylo velmi užitečné pozorování a abstrakce. Abstrakce je jednou z přirozených tendencí člověka, a protože mu je přirozená, nalézáme ji také u dětí, i když ve způsobu abstrakce mezi dospělým a dítětem je rozdíl. Velké bohatství „chudého člověka“ bylo něco, co nevladnula žádná zvířata: inteligentní (rozumové) uvažování, které mu umožňovalo využít představy, které si vymyslel. Když viděl zajíce, jak prackami hrabe do země tunely, musel si pomyslet: „Přál bych si, abych mohl dělat stejné věci, ale jak, když mé nehty se lámou a moje prsty krváčí“!? A když viděl ve své době mamuty, jejich teplé kožichy – přemýšlel, jak by se mohl v kožesině také zahřát. Zde prokázal význam ten největší dar – inteligence, která je schopna abstrakce a usuzování. Lidé si přáli ty věci, které od přírody nedostali. Chtěli propichovat, hrabat, ochránit své tělo.... A tak si člověk vytvořil ve své hlavě něco, co neexistovalo. Člověk uspěl, protože byl obdařen představivostí a věděl, jak ji využít.

11. IMAGINACE, PŘEDSTAVIVOST

Jsme schopni si představit něco, co se ještě nestalo. Jsme schopni cítit a vyjadřovat emoce, které nejsou skutečné. Můžeme si představit něco, co existuje pouze v naší mysli a pak i podniknout kroky k tomu, aby se představované stalo.

„Vjemy se v nás neotiskují jako pouhé obrázky na fotografiích, ale podněcují naši představivost. Díky **představivosti**, která je **předpokladem inteligence**, mů-

žeme vidět více, než nám umožňují základní smysly. Můžeme chápat souvislosti mezi vším co se kolem nás děje. Tato zvláštní schopnost lidské mysli je základem všech objevů a vědecké činnosti vůbec.“ (MM, Absorbující mysl, str. 33)

K vybudování představivosti je potřebná aktivita rukou, opakování, přesnost, kontrola chyby a zdokonalování.

3.2 Waldorfská pedagogika v mateřské škole – Petra Waldaufová

Dítě v mateřské škole se podle vývojových fází dítěte ve waldorfské pedagogice nachází v 1. fázi , která trvá od narození do 7. roku života:

V prvním sedmiletí se dítě kontaktuje se svým okolím pouze přes fyzické tělo. Nejdůležitější formou učení je napodobování a příklad a je zbytečné působit na dítě dominantně prostřednictvím abstraktních pojmů. Toto období trvá do výměny zubů. *"Svět je dobrý!"*

Waldorfská pedagogika si klade za cíl vychovávat v dítěti všestranně a harmonicky rozvinutou osobnost, pěstuje v něm zdravé sebevědomí pomocí pozitivního hodnocení, které respektuje jejich individuální rozvoj a schopnosti. Výuka rovnoměrně naplňuje pohybové, intelektuální, umělecké i sociální potřeby dětí. Obě mozkové poloviny jsou zatěžovány a rozvíjeny rovnoměrně.

Na druhé straně je u dětí rozvíjen smysl pro odpovědnost. Děti se učí podřídit své zájmy zájmu celku. Waldorfská pedagogika vysoce cení a rozvíjí spolupráci (nikoli soutěž) mezi dětmi, podporuje svým působením tvořivost a touhu po vzdělání.

Ve waldorfských MŠ je podmínkou úzká spolupráce s rodiči. Rodiče se aktivně spolupodílí na přípravě a průběhu slavností, pomáhají a spoluutvářejí prostředí mateřské školy. Pomocí spolupráce rodičů se školou jsou výchovné prvky přeneseny i do rodinné výchovy.

Waldorfská pedagogika je důsledně obrácena k dítěti, klade důraz na osobnost učitele, důraz na prostředí, důraz na kvalitu všeho, co se v okolí dítěte děje. Uplatňuje poměrně značnou svobodu učitele, aby mohl utvářet svou práci opravdu podle individuálních potřeb a možností dětí. Zároveň silně akceptuje utváření pospolitosti dětí, rodičů a učitelů.

ad 1) Dítě a jeho tělo

„Waldorfská pedagogika (wp) klade důraz na volný přirozený pohyb dítěte v rámci běžných každodenních činností tak, aby mohl být vyjádřením individuality každého jednotlivého dítěte a mohl zohledňovat i jeho momentální aktuální životní situaci a pohodu. Jedinou hranicí je hranice bezpečnosti dítěte.

Základním pilířem každého dne jsou sebeobslužné činnosti. (Důkladný úklid při ranních hrách, příprava svačiny, pečení – kdy dítě míchá, váží...)

Prožitek hranic svého osobního prostoru nabízejí i činnosti naplňující náladu různých období roku.

(Například Michaelská doba nese v sobě akcent a prožitek odvahy a síly, umožňuje vybírat činnosti posilující prožitek „ Já“ dítěte a jeho chuť překonávat překážky, pěstovat vytrvalost a rozhodnost. V období adventu naopak lze navozovat činnosti, při kterých dítě zažívá pocit společenství. Jarní období počínaje Masopus-

tem svým charakterem přináší pocity probuzení, uvolnění a zvýšené aktivity, tvůrčí síly člověka a působení přírody.“

(Smolková, T. : Dítě v úctě přijmout. str. 60)

ad 2) Dítě a jeho psychika

„Základní podmínkou realizace w.p. je schopnost učitelky i ostatních dospělých vytvořit pro děti atmosféru láskyplného přijetí, prostředí, ve kterém se cítí plně přijímány a v bezpečí. V oblasti práce s jazykem se snaží w.p. při činnostech s dětmi nejen o prostý nácvik či poslech textů, ale zejména o proniknutí do samé podstaty mluveného slova. (Důležitý je nejen obsah, ale i zvukový charakter slova.)

Celé období podzimu a přicházející zimy s dětmi prostřednictvím různých činností prožíváme, jak se síly Země stahují do jejího nitra. Toto období v minulosti bylo tradičně časem příprav na vánoční čas. Své podzimní činnosti směřovali naši předkové do nitra, ke svým blízkým, k zamyšlení a meditaci. Takové náladě odpovídají texty, ve kterých se vyskytuje velké množství samohlásek.

V oblasti rozvoje poznávacích funkcí vychází w.p. ze schopnosti dítěte prvního sedmiletí napodobovat, zvnitřňovat vše, s čím se setkává. Není tedy prioritní výběr témat, jejich množství a nebo spektrum, významná je především kvalita poznatků, které dítě poznává. Dítěti by se mělo v oblasti poznávání dostávat co nejpřesnějších smyslových vjemů a informací o světě. Láskyplné vedení dospělých, kteří prožívají údiv a úctu ke světu, může skutečně inspirovat děti k učení. Hlavním předmětem je samozřejmě náš skutečný život a to, čím je tato planeta unikátní – život samotný.

V oblasti pěstování citů a vůle se w.p. dotýká dvou základních aspektů přístupu k dítěti. Prvním z nich je připravenost učitele zabývat se plně osobností dítěte a jeho temperamentem, druhým aspektem je potom absence jakéhokoliv vnějšího hodnocení výsledků činnosti dítěte vzhledem k obecně přijímané normě.

Prioritou pedagogického působení je neustálé vytváření pozitivního sebepojetí dítěte prostřednictvím pozitivního působení a pozitivního sebepojetí učitele.“

(Smolková, T. : Dítě v úctě přijmout. str. 62)

ad 3) Dítě a ten druhý

„Ukazuje se, že v každé fázi vývoje má svou nezastupitelnou úlohu silný emoční vztah k zodpovědným dospělým. Lidský kontakt a lidský dotek dává dětem zásadní podporu pro zvládání různých vývojových překážek.

Celá bytost malého dítěte je přirozeně připravena učit se skrze emoce. Předškolní věk je nejvhodnější období pro vyprávění pohádek, příběhů, hudbu, tvořivý pohyb, zpěv, divadlo, ruční práce... Tyto činnosti povzbuzují představivost, prohlubují zájem o učení a pomáhají poznávat svět. Ukazuje se, že v každé fázi vývoje má svou nezastupitelnou úlohu silný emocionální vztah k dospělým. Lidský kontakt a lidský dotek dává dětem zásadní podporu pro zvládání různých vývojových překážek.“

(Smolková, T. : Dítě v úctě přijmout. str. 69–70)

ad 4) Dítě a společnost

„To, že ve svých základech má waldorfská pedagogika snahu o uchopení a porozumění původním kulturním obrazům a hledání kořenů obyvatel jednotlivých částí světa, není překážkou k vzájemnému setkávání a porozumění, ale naopak nutí každého, aby hledal ty skutečné fenomény jevů a dějů, které jsou ve všech kulturách vyjadřovány podobně. Prožívání těchto prapůvodních přírodních a duchovních impulsů a sdělení pak umožňuje dnešnímu člověku nacházet vlastní vztah ke svým kořenům i ke kořenům jiných lidí, a zdánlivé odlišnosti vnímat naopak jako lidskou podobnost a původní vzájemnou spřízněnost.

Podobnou cestou se vydávali například sběratelé pohádek na počátku našich moderních dějin. U nás to byl například K.J. Erben. Pohádky, které jeho prostřednictvím dnes známe, vyjadřují určité obecně platné obrazy. Obrazy z pohádek tak přímo působí do nejhlubších vrstev osobnosti dítěte a stávají se jeho osobním vlastnictvím a žitou zkušeností.“

(Smolková, T. : Dítě v úctě přijmout. str. 73–74)

ad 5) Dítě a svět

„Waldorfská pedagogika svým pojetím probouzí v dětech vědomí, že jsou součástí řádu věcí a přírody, působícího mimo vůli člověka. Smyslem výchovy je tedy vést děti k vědomí života v souladu s tímto řádem a snaze o nápravu do původního stavu věcí v případě, byl-li tento řád člověkem porušen. V praktické rovině to znamená schopnost respektu k tomu, co tento řád reprezentuje, ať se jedná o šetrné zacházení s věcmi, ochranu přírody, respekt k zájmu druhých nebo otázku přijetí autority jiného člověka a přijímání daných společenských rolí.“

(Smolková, T. : Dítě v úctě přijmout. str. 76)

Uspořádání života dítěte ve waldorfské MŠ

Z hlediska organizace je život v MŠ podmíněn pevným rytmem roku, týdne a dne. Rytmus má velký vliv na zdravý vývoj dítěte. Dítě vnímá časový rytmus dne, týdne, rytmické pohybové činnosti zařazované v průběhu učení, rytmus v hudbě, zpěvu, řeči.

Hlavními ročními slavnostmi jsou slavnost podzimní rovnodennosti – svátek svatého Václava a svátek sv. Michaela, slavnost sv. Martina; v zimě je to adventní, mikulášská a vánoční slavnost, Tři králové, Hromnice a Masopust a ve druhé polovině školního roku Velikonoce a jarní slavnost, Otvírání studánek a Svatojánská slavnost

Během týdne se pravidelně po dnech střídají tyto činnosti: malování, pečení chleba a jiné práce s potravinami kreslení, práce s papírem modelování, práce se dřevem, s voskem, pohybové aktivity, výlety do přírody.

Pravidelnému rytmu je podřízen i průběh dne.

3.3 Vzdělávací program Začít spolu – Juliana Gardošová

3.3.1 Filozofický základ programu

Bez ohledu na to, kde žijí, budou muset dnešní děti čelit po celý svůj život změnám: sociálním, politickým, změnám prostředí, změnám ve vědě a technice, v průmyslu, změnám na trhu práce atd. Rychlost jakou se prosazují, nás upozorňuje, na kolik je důležité rozvíjet a podporovat v dětech přání učit se po celý život.

Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století. Připravuje děti, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. Uznává, oceňuje a podněcuje vývoj těch charakteristických rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné.

Hlavní cíle programu:

- Přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat
- Kriticky myslet a umět si vybírat
- Nést za svou volbu odpovědnost
- Rozpoznávat problémy a řešit je
- Být tvůrčí a mít představivost
- Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijí.
- Stimulovat a podporovat růst a nervosvalový vývoj dítěte
- Vést k zdravým životním návykům a postojům

3.3.2 Základní principy programu Začít spolu

Program je koncipován tak, aby vyhovoval individuálním potřebám všech dětí a kulturním tradicím naší země. Řada rysů je společných všem třídám, pracujícím v programu Začít spolu na mateřských a základních školách.

Jsou to tyto:

- Důraz na individuální přístup ke každému dítěti
- Důraz na podnětné prostředí, které umožňuje samostatné rozhodování a volbu dítěte a přijímání odpovědnosti za ně. CA (centra aktivit)
- Důraz na rozvíjení schopností, znalostí a dovedností dětí prostřednictvím plánované činnosti
- Důraz na spolupráci s rodinou

Individualizace

Každé dítě je jedinečná neopakovatelná osobnost, každé dítě je jiné. Naše pedagogické působení na dítě s tím musí počítat, chceme-li, aby každé dítě rozvinulo plně svůj individuální lidský potenciál a vlohy. Dokážeme to tak, že se ve svém výchovném a vzdělávacím působení zaměříme i na individualizaci.

Když dobře individualizujeme, zvládneme ve své třídě dobře učení a výchovu jak dětí různého věku, tak děti s rozdílnými speciálními potřebami a s postižením. Individualizace je chápána jako individuální přístup k dítěti. Avšak individuální přístup k dítěti bývá často jen proklamativní, nebo velmi povrchní. Správné chápání individualizace vede k rozvinutí kapacity každého dítěte. Rozvine se jedinečnost jeho osoby včetně schopnosti spolupráce, tolerance a sociálního citění, které brání přehnanému egoismu.

Individualizace je psychologicky zdůvodněná tím, že každé dítě má mnoho individuálních rysů, které musíme při výchově a učení dětí brát v úvahu chceme-li, aby jejich učení bylo co nejefektivnější. Její výhodou je také to, že je velmi dobrou prevencí rizik ohrožujících zdravý a harmonický vývoj dětí.

Individualizace logicky vychází z toho, že každé dítě má odlišné osobnostní vlastnosti, jiný typ **temperamentu**, jiné **zájmy**. Každé dítě má jiný **styl učení** a jiný převažující **typ inteligence**, kterým se domlouvá se světem. Má odlišné **silné i slabé stránky**.

Čím více budeme chápat individuální odlišnost dětí, tím více se budeme zaměřovat na individualizaci.

Individuální přístup nechápeme pouze v tom významu, že se učitelka určitou konkrétní dobu věnuje konkrétnímu dítěti – to je jen jedna – byť důležitá forma.

Co musíme dělat, abychom opravdu individualizovali? Učitelka, asistent:

- * rozumějí vývoji dítěte
- * prokazují úctu dětem a váží si jejich nápadů
- * pozorují dítě při hře a při práci
- * pečlivě plánují individuální i skupinové činnosti
- * poskytují dětem bezpečné místo pro zkoumání vlastních prožitků a pocitů
- * poskytují pružně se měnící prostředí
- * povzbuzují děti, aby řešily samostatně své problémy
- * poskytují jim vhodnou míru podpory
- * kladou zkoumavé otázky, které vedou děti k samostatnému myšlení a nalézání odpovědí
- * dávají dětem dostatek času k prozkoumávání prostředí
- * dávají dětem možnost učit se mnoha způsoby
- * respektují každé dítě
- * spolupracují s rodiči

Vycházíme vstříc zájmům a potřebám každého dítěte

Rozvíjíme všechny typy inteligence

Využíváme individuálního stylu učení dítěte

Při práci se skupinou, využíváme všech stylů učení

Vytváříme INDIVIDUÁLNÍ PLÁN PRO DÍTĚ / web – el. podpora/

Podnětné prostředí – Pro Začít spolu jsou typická tzv. „centra aktivit“ – domácnost, ateliér, dílna, knihy a písmena, dramatika, pokusy a objevy, kostky, manipulační a stolní hry, voda – písek, hudba, školní zahrada

Závěr

Třídní vzdělávací program je souhrnem dokumentů, vztahujících se k plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacích činností v konkrétní třídě mateřské školy. Vychází ze školního vzdělávacího programu, který zároveň určuje pravidla pro jeho zpracování i prostor pro samostatnost v jednotlivých třídách. Samozřejmostí je i využití rámcového vzdělávacího programu, zejména všech cílových kategorií, činností a rizik. Také vzdělávací potřeby a zájmy dětí (dlouhodobé i aktuální) by se měly odrážet v plánování tematických celků a být zohledňovány při realizaci činností. Konkrétní podmínky třídy ovlivní zejména organizaci denního chodu ve třídě. Významně na podobu třídního kurikula působí také osobnosti třídních pedagogů a rodiče dětí, kteří jsou našimi partnery a mají dnes o vzdělávání svých dětí vlastní představy. RVP PV umožňuje využívat v mateřských školách alternativních způsobů pedagogické práce.

Shrňeme-li přehledně základní součásti TVP, patří k nim:

1. Charakteristika třídy – provozu, dětí
2. Dlouhodobé cíle třídy
3. Pravidla třídy – pro děti i pedagogy
4. Organizace dne ve třídě – denní řád, jednotný postup, třídní rituály
5. Obsah vzdělávání – tematické celky, popř. projekty TVP, odpovídající ŠVP PV (cíle, konkrétní činnosti a výstupy)
6. Evaluace
7. Další součásti podle požadavků ŠVP PV, které je nutné ve třídě konkretizovat (spolupráce s rodiči nebo další podmínky vzdělávání...)

Pro inspiraci vám nabízíme pohled H. Švejdové na obsah TVP:

- **Krédo – motto konkrétní třídy** (které třídu vystihuje, je pravdivé a za jeho obsah nesou učitelky zodpovědnost!!!, nikoliv rádoby sladký citát odkudsi opsaný. Někdy nelze krédo zformulovat hned, teprve poté, co daná třída najde svoji vlastní autenticitu!)
- **Cíle a záměry naší MŠ** + co z nich konkrétně vyplývá pro naši třídu (vlastními slovy, konkrétně!)

- **Charakteristika prostředí a konkrétních podmínek třídy** (klíčem k charakteristice podmínek může být členění podmínek podle RVP-věcné, psychosociální atd., ale není to podstatné členit, stačí, když budou podmínky z různých oblastí zkonkretizované!)
- **Organizace denního provozu konkrétní třídy** (denní řád včetně sledu činností + společná pravidla)
- **Specifické zaměření třídy – tj. co je pro třídu typické, specifické** + co konkrétně dětem a rodičům nabízí (opět nikoliv „opsané“ a obecně, ale opravdu, konkrétně, svými slovy!)
- **Charakteristika dětské skupiny v konkrétním roce** – tj. pro koho budeme program připravovat (věkové složení, individuální i specifické zvláštnosti dětí ze skupiny atd.)
- **Vzdělávací program třídy – konkrétní vzdělávací nabídka v podobě konkrétních integrovaných celků** – obsah vzdělávání je podstatnou částí TVP. Integrované celky jsou konkrétním rozpracováním obecných celků ŠVP.
- **Systém hodnocení konkrétní třídy** – jak, kdy, s kým, co, se hodnotí + popř. podle jakých kritérií.
- **Plán spolupráce s rodiči v konkrétním roce** – v rámci konkrétní třídy

TVP by měl být podle Švejdové konkrétní, přehledný, srozumitelný, pravdivý, neopsaný, ušitý na míru třídy i s ohledem na možnosti a schopnosti učitelek, nezahlcený dalšími mnoha přílohami. Méně je někdy více: radši vlastní a jednodušší autorský program než cosi opsaného z internetu či programu jiné třídy!

Švejdová doplňuje i **přílohy TVP**, které mohou obsahovat všechny další pomocné a doplňující materiály na základě doporučení ŠVP i na základě vlastního rozhodnutí třídy, např.:

- Obecná témata ŠVP
- Specifické cíle RVP + rizika vzdělávání z RVP
- Požadavky školy na tvorbu integrovaných celků
- Rozborová kritéria školy
- Seznam dětí v konkrétním školním roce
- Zápisy z třídních schůzek SRPDŠ, přehled o příspěvcích SRPDŠ
- Individuální vzdělávací programy
- Výčet vhodných metod a forem práce
- Přehled docházky dětí v době prázdninového provozu
- Přehled akcí třídy v daném školním roce
- Hodnocení integrovaných celků, hodnocení školního roku
- Tiskopis hodnocení individuálního rozvoje dítěte
- Autoevaluační dotazník učitelek
- Zajímavé výtvarné práce mapující život ve školce v daném roce
- Fotopříloha
- Záznamy ze života dětí – školní perličky
- Atd.

Přílohy TVP je vhodné soustředit zvlášť, aby nerozměňovaly smysl a přehlednost TVP!!! + další funkční organizace práce s TVP je možná!!!

Literatura:

- Bednářová, J., Šmardová, V. *Diagnostika dítěte v předškolním věku*. BRNO: Computer-Press, a.s., 2007.
- Lievegoed, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Baltazar, Praha, 1992.
- Gardošová, J. a Dujková L. *Začít spolu - Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012.
- Hartl, P.; Hartlová, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 2000.
- Havlinová, M., Vencálková, E., a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*, PRAHA: Portál, 2006.
- Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha: Portál, 2004.
- Kalhoust, Z., Obst, O. aj. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, Praha: Portál, 2003.
- Montessori, M.; *Absorbující mysl*. Praha: SPS, 2003.
- Montessori, M.: *Tajuplné dětství*. Praha: SPS 1998.
- Montessori, M.: *Absorbující mysl*. Praha: SPS 2003.
- Montessori, Maria: *Objevování dítěte*. Praha: Portál, 2002.
- Opravilová, E., Gebhartová, V.: *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003.
- Pasche M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál, 1998.
- Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, PRAHA: VÚP, 2007.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*, PRAHA: Portál, 1995.
- Průcha, J., *Pedagogická encyklopedie*. PRAHA: Portál, 2009.
- Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*. Portál, Praha, 1999.
- Smolková, T. : *Dítě v úctě přijmout*. Vzdělávací program waldorfské mateřské školy. Praha: Materia, 2007
- Standing, E.M.: *Maria Montessori Her Life and Work*. First Plume Printing 1984
[www. Montessoricr.cz](http://www.Montessoricr.cz)
- Steiner, R.: *Všeobecná nauka o člověku*. Příbram: Ioanes 1996.
- Svobodová, E, Váchová A. a Vítečková M., *Do školky za zvířátky: metodika práce s příběhy v MŠ*. Praha: Portál, 2012.
- Svobodová, E., a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010.
- Svobodová, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, České Budějovice: JČU, 2007.
- Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha.
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP 2004.
- Syslová, Z. *Autoevaluace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2012.
- Svobodová, E.: *Tvorba a inovace školního vzdělávacího programu*. RAABE, *Řízení mateřské školy*, Praha: Dr. RAABE, 2008.
- Svobodová, E., Váchová, A.: *Evaluace školního vzdělávacího programu*. *Řízení mateřské školy*, RAABE, Praha, 2008.
- Zelinková, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, PRAHA: Portál, 2001.

Několik slov závěrem o nás lidech, o vás učitelkách a komunikaci

Miroslav Procházka

V kurzech, které jste v úvodu projektu absolvovali, jsme uvažovali o sobě samých, o tom, jak s druhými komunikovat a jak se chovat v týmu, v jehož rámci budete realizovat nově nabyté znalosti a dovednosti. Možná jste během těchto kurzů osobnostně a sociálního rozvoje cítili, že naše chování je v profesní (formální) komunikaci stále podrobováno vnějšímu zadání. Něco není vhodné říci, něco ano, nějakých projevů těla je nutno se vystříhat, jiné jsou pro podporu komunikace vhodné, viděli jsme, že určitý styl komunikace je negativní atd. Bylo by však velkým omylem, vnímat naši komunikaci s druhými lidmi jen jako soubor nějakých doporučení či technik. Jde o mnohem více. Nahlédněme nyní ve zkratce do oblastí dovedností, které Vám umožní nejen získat místo mezi druhými, ale také si mezi ostatními udržet přirozenou autoritu.

Já a druzí – sociální inteligence

Každý z nás reaguje určitým způsobem na podněty okolního světa. Vyjadřujeme své pocity a myšlenky, přijímáme či odmítáme názory a postoje ostatních. V řadě životních situací vstupujeme do vzájemných vztahů, jejichž kvalita v mnohém záleží na naší schopnosti porozumět druhým lidem i sobě samému. Tyto situace mohou evokovat otázky:

Jsou nějaké cesty k lepšímu pochopení sebe sama a poznávání druhých?

Lze rozvíjet zdravé sebehodnocení a přiměřené sebevědomí?

Co podmiňuje to, že si nás lidé váží, že nás respektují či naopak?

Na čem vlastně závisí naše sociální úspěšnost?

Je v tomto směru jistě důležité, jakou máme kvalifikaci, odborné znalosti, jak zvládneme studijní či pracovní úkoly, jaký máme vzhled nebo povahu. Neméně podstatné však je, jak komunikujeme a jak jednáme s druhými. Schopnost komunikovat a řešit s druhými jednotlivé sociální situace začala být v 70. a 80. letech 20. století popisována jako jakási „sociální“ inteligence. Americký psycholog, profesor na Harvardské univerzitě, Howard Gardner v tomto směru hovořil o tzv. personálních inteligencích – inter- a intra- personální inteligenci.

Intrapersonální inteligence představuje schopnost zkoumat a poznávat vlastní já, své pocity, nutnost porovnávat vliv okolních lidí se svými rozhodnutími, se svým jednáním. Tato schopnost nám umožňuje v různých situacích usměrňovat své pocity a vystupování nebo rozhodování. Takto disponovaní lidé se projevují silnou nezávislostí, vůlí, vždy mají vyhraněné názory, jdou cestou vlastního stylu a rádi jsou sami. Autor této teorie zdůrazňuje to, jak je důležité a podstatné mít jasný pohled na sebe sama a jak je významné umět ze svého „já“ vycházet při rozhodování v různých situacích. Být si jistý sám sebou, nenechat se ovládnout pocitem, že pracuji s druhými se sebezapřením, netrápit se tím, že mi druzí neumožnili prosadit názor, ale umět jej přesto kultivovaně sdělit.

Interpersonální inteligence představuje schopnost vnímat pocity jiných lidí, rozlišovat jejich emoce, cíle a záměry chování a problémy ve vztazích. Takto disponovaní lidé se projevují svou schopností ovlivnit skupinu lidí, stávají se přirozenými

vůdci. Rádi mají kolem sebe velké množství přátel, působí jako rodinní „stmelovatelé“ a mají velké množství společenských aktivit.

Já a druzí – emoční inteligence

Ve zkoumání vlastností člověka, které mu umožňují udržet si v osobních i pracovních vztazích dobrou úroveň, nejdále pokročili američtí psychologové, především Daniel Goleman. Přišli s tvrzením, že to nejpodstatnější pro náš život je udržení souladu mezi rozumem a emocemi. Začíná se v tomto směru hovořit o emoční inteligenci, tedy o schopnosti člověka rozpoznávat podobu, škálu vlastních i cizích pocitů, emocí a umět této schopnosti pozitivně využít, a to jak ve vztahu k sobě samému, tak ve vztahu k druhým lidem. V tomto pojetí je **emoční inteligence** tvořena faktory dvojí povahy – schopnostmi vztahujícími se k sobě samému a schopnostmi ve vztahu k druhým.

Mezi **schopnostmi vztahujícími se k sobě samému** patří:

- schopnost sebeuvědomění,
- schopnost sebeovládání,
- schopnost sebemotivace.
-

Abychom mohli o někom říci, že je emočně „inteligentní“, je nejprve velmi důležité, zda se naučil vnímat vlastní emoce. Vždyť pokud se nevyznáte ve svých citech, nebudete si nikdy jisti, zda dokážete zareagovat při jednání s druhými lidmi odpovídajícím způsobem. Pro někoho je tento úkol poměrně snadný, funguje mu v tomto směru dobře intuice, ale mnohým z nás cit pro vlastní emoce chybí. Nikdo však není bez šance.

K uvědomění si vlastních kladů a záporů stačí jen ochota k hledání. A nutné je také to, abyste k sobě byli v tomto směru upřímní. Upřímnost je pro porozumění sobě samému nesmírně důležitá vlastnost. A kdo jí disponuje, má na celý život vyhráno. Je sice pravdou, že za upřímnost se platí, že existují dokonce i obory, profese, kde se zdánlivě upřímnost nenosí, ale to určitě není profese pedagoga a už vůbec ne učitelky v mateřské škole. Hodně úspěchů v práci i osobním životě Vám přeje tým autorů této publikace.

Jsme rádi, že jsme se s Vámi setkali.

<http://podpora-ms.pf.jcu.cz/>

Emailová adresa pro konzultace: opvk-ms-tvp@pf.jcu.cz

Manažer KA1: Mgr. Eva Svobodová

Manažer KA4: Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Garant kurzu: PaedDr. Alena Váchová

Lektoři: PaedDr. Alena Váchová, Mgr. Juliana Gardošová,

Mgr. Hana Švejnová, Mgr. Romana Píchová, Bc. Petra Waldaufová

Neprošlo jazykovou korekturou

Metodická podpora byla zpracována v rámci projektu Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání (Profesní podpora MŠ), který je financován prostřednictvím Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (CZ.1.07/1.3.00/48.0078).